

Based on the results of the test-questionnaire that developed E.F. Bazhin and others, are described: general internality scale, the scale of internality in achievements, failures in interpersonal relations. We found that more than half of the subjects the girls I-II courses is Interanalyt on all scales of the questionnaire, and the guys have internality on a common scale, on a scale of internality and achievements in the field of externality on other scales.

Статтю подано до друку 25.03.2014.

©2014 р.

І. В. Воронюк (м. Київ)

СТРУКТУРНІ ПЕРЕБУДОВИ ВНУТРІШНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ВПЛИВУ ЯК ОСНОВА ПОСИЛЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ

Постановка проблеми. Досягнення вчителем достатньо високого ступеню креативності діяльності, посилення і підтримка творчого характеру міжособистісного контактування і педагогічного процесу є складною психологічною *проблемою*, зумовленою феноменом стабілізації, фіксації і стереотипізації з роками праці індивідуальної системи технік впливу вчителя. З певного моменту часу, при досягненні достатнього рівня майстерності вчителя, нові техніки взаємодії з учнями лише усвідомлюються, але не автоматизуються на рівні підсвідомого особистості педагога. Психологічна сутність проблеми полягає у виникненні спротиву раніше освоєних вчителем технік впливу і взаємодії з учнями засвоєнню нових, більш творчих прийомів. Іншими словами, проблема полягає в тому, що раніше сформована педагогом й автоматизована у підсвідомому *система технік і прийомів впливу спричиняє структурний опір спробам введення нових креативних засобів впливу і взаємодії*. Детально ця проблема досліджена і представлена нами в статтях [3, 4, 5, 6, 7, 8].

Раніше виконувани нами дослідження проблеми лише фіксували наявний у вчителя стан конфігурації стійких інтегральних прийомів впливу, чого недостатньо для вирішення проблеми посилення креативності його взаємодій з учнями. Тому, нами проведено і представлено далі результати експерименту формуючого типу, спрямованого на більш глибоке вивчення на рівні динаміки проблеми посилення креативності взаємодій та зміни складу інтегральних прийомів впливу вчителів через цілеспрямовану модифікацію внутрішніх технологій його роботи з учнями.

Метою статті є представлення перспективного підходу до реалізації формувального типу досліджень з використанням нового системного критерію їх ефективності, побудованого як оцінка в особистості вчителя глибинних структурних перебудов конфігурації високочастотних внутрішніх технік, прийомів і стратегій впливу, що в межах нашого дослідження спрямоване на посилення креативності взаємодії вчителя з учнями, а також потенціальної можливості в ході спеціальної психологічної підготовки цілеспрямовано керувати системними ефектами поєднань в особистості вчителя різних наборів методів і прийомів впливу.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні проблеми розвитку креативності взаємодії вчителів і учнів експеримент формувального типу виконувався відповідно до класичної схеми пошуку і оцінки значущості змін (експериментальна група) в наборі показників для оцінки різноманітних аспектів креативності у обстеженнях до (перший зріз) і після (другий зріз) участі групи вчителів у заходах за програмою психологічної підготовки до творчої взаємодії з учнями. Дослідженням було охоплено вчителів Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 46 Херсонської міської ради та Скадовської гімназії Скадовської міської ради. Одночасно з формувальним експериментом в *експериментальній* групі виконано опитування вчителів *контрольної* групи з інтервалом в три місяці, відсутність змін у якій опосередковано свідчить

про не випадковість змін у експериментальній групі.

У ході підготовки формуального експерименту виникла необхідність вирішити істотну психометричну проблему виміру креативності взаємодії вчителів з учнями. Аналіз існуючих опитувальників креативності педагогів виявив їх непридатність для вивчення змін у креативності взаємодії вчителя з учнями у нашому експерименті. Причина в змістовній невідповідності пунктів опитувальників креативності досліджуваній нами проблемі. Ускладнюючим чинником вимірів є також специфіка особистості вчителя, якій притаманна надвисока нормативність і усвідомленість педагогічного процесу та всього об'єму міжособистісних взаємодій. Навіть з указаних причин, з психометричної точки зору, цілком реальне отримання перебільшених оцінок через фактори, не пов'язані з дійсним особистісним і професійним зростанням вчителя у площині креативності впливів і взаємодій з учнями [7].

Рішення окресленої проблеми – це аналіз більш глибоких особистісних складових вчителів, тому поряд зі значущістю відмінностей середніх значень за індикаторними показниками нами вивчалися і структурні зміни латентних складових креативності вчителів методом факторного аналізу (В.П.Бітінас, Е.М.Браверман, В.М.Мельников, М.Б.Мучник, Я.Окунь, Г.Харман, Л.Т.Ямпольский [1, 2, 9, 10, 11, 12]). Обґрунтуванням такого підходу є те, що в ході факторного аналізу спочатку обчислюється масив кореляцій первісних оцінок, в ході чого з кожної оцінки попередньо видаляється середнє значення (стандартизація показників) і у першому, і у другому зрізі. Тому перебільшення самооцінок вилучається. Але ще більш важливим є те, що креативність – *інтегральний вектор* в системі емпіричних корелятив властивостей, тому оцінки досліджуваних за головними компонентами – об'єктивний засіб оцінки рівня інтегральної креативності, який сфальсифікувати неможливо, по-перше, через незнання вчителями суті факторної моделі обробки даних, по-друге, через те, що фактори соціальної і професійної бажаності, емоційності, нещирості та інші чинники викривлень первісних даних поєднуються в окремі головні компоненти.

Таким чином, оцінка впливу психологічної підготовки має ґрунтуватись на аналізі глибинних структурних змін в особистості вчителів у підпросторі емпіричних корелятив креативності їх взаємодії з учнями. Мірою впливу експериментальної програми виступають зміни внутрішнього складу факторів та зміни їх ваги, а відмінності на рівні середніх стандартизованих оцінок досліджуваних за фактором стають допоміжним критерієм.

Для вимірів у формуальному експерименті використано контрольний перелік з кількох груп індикаторів (опубліковано в статтях [7, 8]). У даному переліку послідовність інтегральних методів і стратегій впливу відповідна до ваги факторів. На рівні структурного аналізу підпростору методів впливу і взаємодії креативність полягає в утворенні нових сполучень і модифікації перелічених методів через участь в експерименті. Отже, у формуальному експерименті застосовано три підпростори критеріальних показників: кореляти креативності взаємодії, кореляти пріоритетів і цілей впливу, структура пріоритетів інтегральних методів впливу. Окреслений контрольний перелік індикаторів і статистичний аналіз даних мінімізують чинники суб'єктивних викривлень у первісних даних, зумовлені емоційністю психологічної підготовки і тренінгів, а також фактора усвідомленості креативності як цілі психологічної підготовки, які частково підвищують самооцінки вчителів.

Результати аналізу даних *експериментальної* групи (72 вчителя) представлені так: 1) оцінка статистичної значущості відмінностей, 2) аналіз рангованих у порядку зменшення середніх оцінок за показниками анкети, 3) структурні зміни в системі індикаторів креативності і технік впливу на основі факторного аналізу.

Серед 111-ти показників у спільному масиві даних було виявлено 41 зі статистично значущими змінами.

Тенденції змін креативності вчителів. У першому зрізі, у відповідь на запитання про тенденцію змін креативності, більшість виразила незначний її ріст, частина вказала значне зростання, а невелика кількість вчителів вказала від'ємні значення, що відображує творчу інволюцію. У другому зрізі в показниках тенденції до змін креативності в експериментальній групі відмінні проєкції повністю зникли. По всіх показниках тенденція зростання дорівнює +16,6 (з 25,3 до 41,9; $P < 0,001$). Серед змін середніх оцінок уваги заслуговує те, які саме аспекти креативності сприйняті як такі, де виникла тенденція до зростання. Найбільший ріст у індикаторів «Тенденція посилення креативності у вирішенні політичних проблем». У ході експерименту сприйняття терміну «політика» змінилося: він отримав асоціацію з терміном «стратегія впливу і взаємодії». Друга позиція – «Тенденція посилення креативності у вирішенні проблем з керівництвом» – пояснюється тим, що вчитель відчув більшу внутрішню впливовість внаслідок ознайомлення і апробації різних методів впливу, що дещо підвищило його технічний рівень використання прийомів взаємодії до рівня керівників (значна частина методів впливу є засобами менеджерів і управлінців всіх рівнів). Третя і четверта позиції тенденцій посилення креативності – у вирішенні проблем роботи з «розгальмованими дітьми» і «відстаючими учнями», а також шоста позиція – з «успішними учнями» – це пряме підтвердження зростання креативності взаємодій вчителів з учнями відповідно до головної мети формуючого експерименту.

Окрім тенденцій змін креативності, статистично значущі зміни присутні в наступних групах індикаторів.

Прийоми на основі виклику позитивних переживань учнів: «Ініціювання сплеску радості і сміху» (з 47,2 до 62,2; $P < 0,01$), «Прохання не робити з бездоганно ввічливим стилем звертання» (з 63,9 до 73,4; $P < 0,01$), «Стилістично підвищені і знижені форми поради» (з 49,8 до 60,6; $P < 0,05$).

Прийоми на основі виклику негативних переживань учнів: «Зараження-маніпулювання» (з 28,0 до 45,5; $P < 0,01$), «Концентрація групової уваги на одному учні» (з 29,8 до 41,0; $P < 0,01$).

Інші прийоми впливу на учні: «Ділова взаємодія» (з 37,2 до 51,3; $P < 0,01$), «Генерація свободи мислення» (з 45,8 до 59,6; $P < 0,01$), «Управління станами» (з 59,3 до 67,4; $P < 0,05$), «Релаксаційне зняття напруги» (з 61,0 до 68,8; $P < 0,05$).

Критерії вибору методів впливу: «припинення попередньої активності учнів» (з 45,9 до 62,9; $P < 0,01$), «сила психологічного тиску» (з 48,7 до 58,9; $P < 0,05$).

Аспекти креативності: «Загальна креативність особистості» (з 70,3 до 76,3; $P < 0,05$), «Креативність при відпочинку» (з 72,9 до 79,8; $P < 0,05$).

Ключові напрями формування: «Формування в учнів життєвих вмінь» (з 70,7 до 78,2; $P < 0,01$), «Формування в учнів учбових вмінь» (з 75,2 до 80,5; $P < 0,05$), «Формування і закріплення знань» (з 75,2 до 80,7; $P < 0,05$).

Отже, на рівні середніх оцінок значна кількість індикаторів креативності і технік взаємодії підтвердила не випадкові, зі статистичної точки зору, позитивні зміни у вчителів у ході формувального експерименту.

Що стосується типів формуючих дій вчителя у 1 і 2 зрізах експерименту, то у першому зрізі експериментальної групи у вчителів виявлені акценти на формуванні в учнях культурних і ціннісних стандартів. Вчитель вимушений апелювати до культурних стандартів поведінки, нагадувати їх учням в надії, що ці внутрішні стандарти зсередини керуватимуть поведінкою учнів. У другому зрізі відбулася зміна пріоритетів. На нашу думку, внаслідок тривалої роботи над новими методами і прийомами впливу, вчителі зосередились на їх ефективності, критеріями чого є саме знання, їх закріплення в учнів і навчальні вміння (найбільші оцінки). Отже, відбулося значне зміщення уваги вчителя на ефективність технік впливу в ключовому

аспекті – формуванні знань і вмінь, що було однією із задач формувального експерименту.

Аналіз даних виявив невелике підвищення уваги вчителів до критеріїв вибору прийомів впливу у конкретних ситуаціях взаємодії з учнями. Найбільше зростання присутнє у критерії *«Ініціювання активності учнів»*, а інші залишились майже в однакових позиціях. Метою формувального експерименту було надання вчителям для підвищення креативності наступної логіки внутрішніх дій: постійно обирати інший критерій вибору з власного репертуару альтернативних прийомів впливу, допустимих у конкретній ситуації, але завдання зміни їх пріоритетів не ставилось. Ще одне пояснення такого результату: креативний вибір інтуїтивний, а «ввімкнення» раціонального вибору потребує збільшеної паузи для переходу вчителя від автоматичного впливу до його свідомого вибору за іншим критерієм обрання техніки впливу. Отриманий результат визначив площину необхідного вдосконалення методики тренінгу вчителів.

Порівняємо ініціювання й активацію в учнях властивостей у 1 і 2 зрізах експерименту. У першому зрізі експериментальної групи виявлено акцент на *цілеукладанні, емоційності і самомотивуванні*. Звертає увагу єдине мале значення *«Ініціювання прагматичності»*, що відображує недостатнє розуміння вчителем необхідності формування особистості, адаптованої до майбутнього життя. У другому зрізі максимальні значення ініціювання і активація в учні *«особистої практичної дії»*, *«пошуку способів дій»* і *«емоційності»*. Отже, вчителі змінили стратегію взаємодії з ініціювання вибору цілі учнем на більш конструктивну: ініціювання особистої дії, що є проявом істотної прагматизації стратегій вчителя.

Учителі достатньо точно відображують баланс різних каналів сприйняття у педагогічній діяльності. Єдиною суттєвою зміною є поява у другому зрізі найнижчої позиції *«одночасно всі канали»*. Другою важливою зміною є підйом «аудіального каналу» на другу позицію, що є прямим наслідком інтенсифікації його застосування вчителями через поглиблене вивчення паралінгвістичного варіювання інтонування впливів в ході формувального експерименту [8].

При розгляді самооцінок частот використання методів впливу і взаємодії необхідно брати до уваги те, що вони істотно залежать від загально прийнятого професійного педагогічного стандарту, за яким мають переважати методи позитивного впливу, орієнтовані на свідомість учнів. З досвіду роботи кожного вчителя відомо, що для ситуативного впливу більш ефективними для термінової зміни поведінки учнів є методи, що викликають сильні негативні почуття в учнів, а також спрямовані на підсвідоме, на глибинні аспекти особистості учнів. Ранжировка частот використання методів впливу – стратегія вчителя з позицій професійного стандарту педагогічної діяльності. В ході тренінгу пропонувався особливий підхід: негативний метод впливу має бути оточений в часі (до і після) двома позитивними, що компенсує негативні переживання учня, але зберігає силу і гостроту негативного за емоціями впливу вчителя.

Аналіз повної ранжировки частот виявив зміну позиції вчителів відносно частини «негативних» методів. На рівні середньої оцінки від 1 до 2 зрізу вчителі стали інтенсивніше й частіше в часі застосовувати конкретні методи впливу (з $X_{ср.}=25,3$ до $X_{ср.}=72,9$), що є прямим наслідком заглиблення у альтернативні алгоритми, методи і техніки впливів та їх апробацію під час формувального експерименту.

Істотно підвищилась кількість значуще високочастотних (з 2 до 9) і значуще низьких (з 11 до 15) середніх оцінок. Це наслідок концентрації і переоцінки вчителями ефективності різних методів впливу на учнів. *Максимуми* розширені за рахунок позитивних за викликаними емоціями прийомів впливу, посилення використання невербального каналу (інтонування), переказу інформації і аргументування як посилене звернення до раціонального рівня особистості. *Мінімуми* розширені зниженням частоти критики учнів, тиску власного авторитету, виклику негативних переживань в учнів. З низьких пріоритетів зник метод «зараження-маніпулювання»,

що став більш високочастотним. Отже, на рівні частот застосування методів впливу присутні значущі зміни пріоритетів, але дані є частково викривленими «офіційним професійним стандартом», якому протистоїть «неофіційний» стандарт, що орієнтується на прагматичну цінність методів впливу, вплив на підсвідоме. В ході експерименту відбулося взаємопроникнення цих підходів, ініційоване програмою психологічної підготовки вчителів.

Унаслідок фактора усвідомленості і емоційного піднесення від участі в тренінгах креативності, середнє значення по всім тенденціям змін креативності збільшилося. Частково це пояснюється тим, що в 1 зрізі у частини вчителів була від'ємна тенденція змін креативності. Ми обережно ставимося до такого збільшення і основним вважаємо якісний аналіз змін пріоритетів.

У першому зрізі серед максимумів присутні друзі, подружжя, власні діти. У другому зрізі максимумами стали показники: «навчальні вміння», «життєві вміння», «знання учнів», «виховання учнів». Отже, внаслідок участі у формульованому експерименті вчителі продемонстрували зростання креативності у різних аспектах як в професійній сфері, так і в особистій життєдіяльності.

Ключовим доказом цінності формульованого експерименту є результати факторного аналізу масивів першого і другого зрізів, які були піддані факторизації методом головних компонент, обертанням методом Варімакс (максимізація суми проєкцій на головні компоненти, вагою більше одиниці), видаленням значень проєкцій, менших за 0,25 і рангуванням показників відповідно до значень проєкцій.

У першому зрізі шість перших головних компонент поєднали 61,6% загальної дисперсії. Остаточна дисперсія є відображенням випадкових різноспрямованих викривлень у первісних даних та інших чинників, які у такий спосіб видаляються з шести головних компонент. У другому зрізі шість перших головних компонент пояснювали 73,1% загальної дисперсії, що є ознакою істотної психологічної інтеграції нових технік і алгоритмів креативної роботи з учнями, тобто, відбулося значне зменшення долі дисперсії випадкових викривлень і невідомих чинників у первісних оцінках вчителів. Іншим джерелом є зменшення помилкових оцінок методів впливу і себе через набуття досвіду їх апробації в ході тренінгу і практичного застосування на учнях більш креативних технік.

Зміст головних компонент першого зрізу наступний.

1. *«Креативність взаємодії і методика педагогічної роботи»*. Вчителі (більшість жінки) виявили орієнтацію на креативну взаємодію саме з ученицями та на варіювання методики. Відповідно до базової педагогічної теорії, найбільші проєкції виявили «Вміння», «Знання», «Виховання». Чітко виражене домінування позитивних прийомів і методів впливу.

2. *«Техніки впливу, засновані на виклику в учнів негативних переживань»*. Відбувається після періоду позитивних впливів, які вже не діють на учнів. Важливими є дві проєкції на цей фактор: «виклик стану, подібного до трансу», (учні завмирають, втрачають думки, зупиняють всі дії, переносять увагу на вчителя і зміст ситуації в стані, подібному до шокованості). Окреслений метод короткочасний, викликає необхідну поведінку учнів.

3. *«Техніки позитивної мотивації і впливу на особистість»*. Зняття напруги, керування емоціями, критика разом з підтримкою та інші різноманітні прийоми – ефективний інструмент мотивування самостійних і групових дій. В цій компоненті присутні велика кількість проєкцій на 1 фактор «креативність»

4. *«Техніки підлаштування до стану учнів з акцентом на вмовляння, прохання», а також довіру, перенос уваги та ін.*

5. *«Техніки підсиленого емоційно-експресивної поради і вдячності за майбутню дію» з концентрацією уваги.*

6. *«Вплив інтенсивним виразом власного ставлення до об'єкту уваги як складова*

стратегії формування цінностей».

Аналіз коефіцієнтів общності, що вираховуються як сума квадратів проєкцій на головні компоненти і мають сенс внеску індикаторів у всі фактори, тобто, – в ключові внутрішні детермінанти дій вчителя в цілому, виявив у 1 зрізі індикатор з найбільшим внеском у всі фактори – *мотивування з використанням емоційного підсилення*, що є розповсюдженою жіночою гендерною стратегією забезпечення впливовості у взаємодіях. Ця стратегія ефективна для формування цінностей (у педагогів-чоловіків вона відсутня).

Підсумовуючи розгляд змісту головних компонент 1 зрізу, слід відмітити, що відбувається постійне коливання технік впливу між цими факторами як альтернативними стратегіями. Коливання ситуативно виправдані. Окреслена система – стереотипізована для більшості вчителів (факторний аналіз виявляє спільне у всіх досліджуваних) і передбачувана для більшості учнів, які автоматично змінюють власну поведінку під поточну стратегію і техніку впливу вчителя. З роками спостережень за вчителем зміни в учнях стають більш імітативними, що й гальмує особистісний розвиток учнів. Саме *перехід до креативної непередбачуваності ситуативного обрання технік впливу вирішує проблему невідомості стереотипної моделі впливів вчителів*.

Експеримент запропонував учителям досягти непередбачуваної для учнів зміни технік впливу через їх розширення, комбінування і поєднання. Спеціальна психологічна підготовка зосередила увагу вчителя передусім на сотнях алгоритмічних прийомів впливу, що зумовило у 2 зрізі обмін позицій в головних компонент: перша позиція в технік впливу, а друга – в креативності.

У *другому зрізі* формувального експерименту виявлено наступний зміст головних компонент.

1. *«Техніка виключно позитивного впливу і мотивування самостійності реалізації всіх складових активності учнів»* відповідно до психологічної структури діяльності: самостійне обрання цілей, самомотивування, пошук засобів рішення і дій, особиста дія, контроль якості порівнянням з метою, самокорекція дій. Перша компонента – це відображення переосмисленої вчителями ієрархії позитивних методів загального стандарту педагогічної діяльності. Найбільш показовим ефектом формувального експерименту є те, що майже всі значущі максимуми (проєкції, більші за 0,5) мають значні проєкції і на другу головну компоненту – *«Креативність»*. Отже, перша головна компонента позитивних технік впливу наповнена креативністю. З точки зору теорії складних систем, це є структурним системним ефектом зміни внутрішньої конфігурації засобів професійної діяльності, який виник внаслідок достатньо тривалого спільного використання вчителем різноманітних технік у непередбачуваному креативному стилі.

2. *«Креативність взаємодії з учнями і активне варіювання педагогічних методик роботи»*. Цей вектор містить значні проєкції на перший фактор *«Технік впливу»*. Найбільші проєкції: *«Креативність у взаємодіях з керівництвом»*, *«Креативність у взаємодіях з учнями»*, *«Креативність у змінах методики виховання учнів»*, *«Креативність у взаємодіях фронтально з усім класом»*. Це відображення значного посилення управлінських і індивідуальних технік виховного впливу і стратегій вчителя у взаємодіях як *зміна цілі впливів з корекцій ситуативних відхилень учнів на впливи, спрямовані на глибинні аспекти особистості учнів*. У межах цієї стратегії вчитель не гасить відхилення, а використовує як привід для креативного виховного впливу фронтально з одночасним непередбачуваним варіюванням прийомів впливу.

3. *«Техніка впливу на основі виклику в учнів негативних переживань»* збереглась з часу першого зрізу, але трансформувалася. В ході психологічної підготовки вчителі посилити рівень власних психотерапевтичних і психологічних знань про сутність трансових, медитативних і гіпнотичних станів людини як моменту трансформації особистості на рівні підсвідомого. Саме це

зумовило дві найбільші проекції на цей фактор: виклик станів, подібних трасовим і гіпнотично-медитативним. Основною зміною техніки впливу стала заміна наказів, докорів на вплив концентрацією уваги на одному учневі, створенні стресоподібної ситуації, генерування в учнів негативного ставлення до невдалих форм поведінки. А в другу чергу, вчитель застосовує стандартний прийом виклику негативних емоцій критикою. Послаблення негативних емоцій досягається фоновим гумором в структурі акту впливу.

Окреслена стратегія є виключно психологічно вдалою: цілеспрямований виклик тимчасової дезорганізації «негативним» впливом попереднього потоку свідомості учнів для введення в нього педагогічно необхідного змісту і термінової компенсації небажаних емоційних переживань учнів, що загострює сприйняття нового змісту, бажаних моделей поведінки і навчальної діяльності.

4. «Техніка вмовляння, прохання, порад, переконування акцентом на креативні візуальні образи і тексти» спрямована передусім на ціннісні об'єкти і їх нове переосмислення учнями.

5. «Техніка психологічного впливу зняттям напруження, викликом емоційного наслідкування, обмеженням небажаних станів, посиленням використання невербального впливу і вилученням сумнівів». Дана стратегія є протилежною зверненням до раціональної свідомості учнів у загальній базовій педагогічній моделі діяльності. Це спроби вчителя працювати з підсвідомим учнів. Окреслений підхід розглядався в ході спеціальної психологічної підготовки вчителів. Мала вага цього фактора і значення проекцій на межі значущості (0,5) вказує на низькочастотність або не повну сформованість такої стратегії. Тому, в подальшому нами заплановано вдосконалити методи формування цього підходу в учителя. Шоста й інші компоненти виявилися змістовно нечіткими в межах цілей нашого дослідження.

Підсумовуючи факторний аналіз другого зрізу, необхідно відмітити ключову структурну перебудову внутрішньої роботи вчителя – інтеграцію складових позитивних технік впливу і креативності особистості, взаємодії і методик, що й було метою формувального експерименту.

Останнім аспектом аналізу впливу формувального експерименту став окремий статистичний аналіз підпростору індикаторів креативності вчителів 1 і 2 зрізу. Зміст головних компонент першого зрізу наступний.

1. «Креативне вирішення проблем з учнями які істотно відрізняються від середнього рівня класу» – з розгальмованими, відстаючими і дуже успішними.

2. «Креативність у фронтальній роботі з передачі знань, виховання і життєвих вмінь».

3. «Креативність відпочинку й у різних позашкільних аспектах».

4. «Креативність взаємодій з батьками учнів», де вчитель застосовує досвід з власними дітьми і подружжям.

5. «Креативність образно-візуальної сфери» з найбільшою проекцією загальна креативність. Поясненням цього є гендерна специфіка жінок – саме у сфері образів, оформлення, візуалізацій вони вбачають першочерговий простір реалізації власної особистісної креативності.

6. «Креативність взаємодії з керівництвом».

Зміст факторів першого зрізу відповідає основним проблемним аспектам професійної роботи і життєдіяльності більшості педагогів.

Зміст головних компонент другого зрізу наступний.

1. «Креативність педагогічної діяльності з акцентом на виховання, формування учбових і життєвих вмінь, варіювання методик взаємодії» та значної кількості інших аспектів

професійної діяльності. За змістом проєкцій це інтегральний показник «Креативність» – вага першої головної компоненти збільшилась з 18,9% до 34,7% загальної дисперсії.

2. *«Креативність як створення творчого продукту»* – текстів, віршів, зображень, їжі, а також рішення проблем такого продукування. Склад проєкцій вказує на виникнення особливої стратегії: проблеми вирішуються саме творчим продукуванням..

3. *«Креативність роботи з батьками у вирішенні проблем відстаючих учнів»*. Проєкція «креативність з друзями» – відображення нового типу міжособистісних стосунків вчителя з батьками.

4. *«Креативність зі своїми дітьми і подружжям»*. Формувальний експеримент розширив поле для творчості вчителя як полігону апробації, застосування і тренінгу для розвитку нових методів контактування і впливу.

Отже, ключовий ефект у *підпросторі показників креативності* у 2 зрізі експерименту – інтеграція різних аспектів креативності особистості навколо задачі особистісної професійної ефективності та структурної перебудови зі збільшенням взаємозв'язків властивостей, пов'язаних з креативністю.

Аналіз даних *контрольної* групи (74 вчителя) за показниками, пов'язаними з особистісною креативністю, техніками впливу у взаємодіях з учнями, виявив лише один показник зі статистично значущою зміною (зменшення) – метод впливу *«Корекція самооцінки учня: статусним або маніпулятивним тиском»*. Наступні методи впливу на межі статистичної значущості також є методами впливу, що містять актуалізації негативних переживань чи морально і професійно небажані схеми здійснення впливу на учнів: *«Ініціювання емоційно-негативних переживань»*, *«Мотивування багатосторонньою актуалізацією мотивів»*. Поясненням такого результату є обмірковування вчителями в ході і після опитування власного стилю впливу на учнів внаслідок зосередження їх уваги на великій кількості інтегральних методів впливу, що призвело до певного невеликого перегляду пріоритетів вчителів у напрямку *обрання методів, заснованих на позитивних емоціях з більшим морально-етичним і професійно допустимим вмістом*.

Уваги у контрольній групі заслуговує також *ефект збільшення критичності* при оцінці використання вчителями методів впливу і проявів креативності у педагогічних взаємодіях, що виявилось у зменшенні середнього по всім показникам значення у другому зрізі на 1,03 бала. Це не є статистично значущим, але виявлено у більшості показників. Отже, дворазове виконання самооцінювання частот використання методів впливу і складових власної креативності в *контрольній групі* супроводжується невеликим зростанням усвідомленості й об'єктивності саморозуміння в різних аспектах педагогічної взаємодії як *незапланований ефект* зосередження уваги вчителів на критеріях контрольного переліку індикаторів опитування.

Таким чином, у контрольній групі обстеження, проведене у тримісячний термін, виявило тенденцію до зміни балансу методів від таких, що викликають негативні почуття, до методів, які викликають в учнів позитивні переживання. Отримані в експериментальній і контрольній групах результати підтверджують можливість посилення креативних складових взаємодії вчителя з учнями внаслідок глибоких структурних перебудов внутрішніх технологій роботи вчителя.

Висновки:

1. При здійсненні психолого-педагогічного формувального експерименту аналіз змін середніх оцінок за критеріями запланованих змін у вчителів з психометричної точки зору є недостатнім для оцінки ефекту формувального експерименту, тому необхідне застосування більш глибокого методу – структурного аналізу даних обох зрізів, їх порівняння і визначення психологічних механізмів таких структурних змін. Даний підхід забезпечує захист від випадкових

чи свідомих викривлень збоку досліджуваних та виявлення особливостей і закономірностей недоступних для інших методів аналізу первісних даних.

2. Реалізація в ході формувального експерименту з розвитку творчих взаємодій вчителів системи заходів з розширення репертуару прийомів впливу, їх комбінування, впровадження нових стратегій креативної непередбачуваності, зміни пріоритетів вибору методів впливу та інших способів творчого варіювання вчителем власних вербально-невербальних проявів викликала значущі структурні зміни внутрішніх технологій впливу і взаємодії з учнями, що виявилось у суттєвій зміні систем проєкцій на головні компоненти при факторизації даних, а також у зміні їх інтегрального змісту, яка підтверджує їх цінність для максимізації креативності інтеракцій вчителя.

3. Структурний аналіз виявив кілька глибинних змін педагогічних стратегій взаємодії вчителів з учнями, ключова з яких – поєднання позитивно-емоційних технік і прийомів впливу та стратегій креативного генерування варіантів з дуже суттєвим посиленням їх зв'язків, що й виступає ключовим ефектом психологічної підготовки у формувальному експерименті.

4. Механізм структурних перебудов внутрішніх технологій впливу полягає у переконфігуруванні базових засобів вчителів і нових прийомів впливу навколо *нових системоутворюючих пріоритетів*, породжених участю у формувальному експерименті з розвитку креативності взаємодії з учнями, сутність яких наступна: 1) зміна цілі впливу з корекції поверхневих поведінкових відхилень учнів від стандартів на вплив, спрямований на глибинні аспекти особистості; 2) впровадження стратегії непередбачуваності (для учнів) обрання вчителем техніки впливу при виникненні ситуацій, де необхідне втручання; 3) психологічно виправдана модифікація техніки впливу на основі негативних переживань у формі, по-перше, компенсації небажаних емоцій, по-друге, – свідомого використання стану тимчасової дезорганізації учнів (внутрішня тиша) для активного керування їх увагою і вмістом свідомості; 4) структурна зміна техніки ціннісного впливу застосуванням значно більшої кількості прийомів впливу для посилення чи введення ціннісного об'єкту в особистість учнів; 5) значне розширення дій вчителя з керування психофізичним станом учнів; 6) застосування вчителем у повному обсязі техніки розвитку самостійності учнів передачею на рівень їх особистісного функціонування повної психологічної структури діяльності (ціль, мотив, спосіб, дія, результат, контроль, корекція).

5. Формувальний експеримент в межах *експериментальної* групи визначив як ключовий значущий чинник для зміни у вчителя структури прийомів і технік та посилення креативності взаємодії саме *самостійний тренінг вчителем* окремих прийомів, їх сполучень та модифікаторів впливу, підпорядкованих варіативним алгоритмам і стратегіям. У *контрольній* групі, що двічі здійснювала самооцінку за індикаторами, виявлено лише незначні ефекти: збільшення усвідомленості і критичності до обрання прийомів впливу та зміщення уваги до позитивних прийомів, без суттєвих структурних змін, що визначає висновок: лише *інформування про новий педагогічний досвід є недієвим способом для посилення креативності* вчителя, необхідний тренінг.

6. Структурний аналіз виявив існування неочікуваних і незапланованих ефектів формувального експерименту – це інтенсивне спрямування вчителями нових креативних моделей і технік взаємодії на власних керівників, батьків школярів і власних дітей, що разом є наслідком зростання управлінської компетентності та значного підвищення внутрішньої впевненості вчителів у взаємодіях.

7. Спільне використання в ході психологічної підготовки засобів групового і самостійного тренінгу, спеціального інформаційного забезпечення, розвитку нових простих прийомів впливу, формування особистісної установки на креативність і повсякденну новизну, а також за

використання методу структурного аналізу для контролю змін у формуальному експерименті визначило можливість контрольованого ініціювання в особистості наперед визначених системоутворюючих факторів, навколо яких поєднуються, асоціюються і зв'язуються на рівні дій прості методи впливу і взаємодії. Це відкриває реальну перспективу істотно більшої прагматизації теоретичної підготовки студентів і підвищення кваліфікації педагогів шляхом ініціювання попередньо заданих у формуальному експерименті системних ефектів поєднання простих методів, прийомів і стратегій взаємодії вчителя з учнями.

Література

1. Битинас В.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. – Вильнюс, 1971. – 347 с.
2. Браверман Э.М., Мучник М.Б. Структурные методы обработки эмпирических данных. М., 1983. – 464 с.
3. Воронюк І.В. Психологічні аспекти креативного вибору вчителем об'єктів особистісного впливу у взаємодії з учнями // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: збірник наукових праць / Ред. кол.: Євтух В.Б. (відп. ред.). – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 12. – С. 175-195.
4. Воронюк І.В. Психологічна структура і реалізація потенціалу творчої взаємодії вчителя з учнями // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – Київ, 2012. – Том 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 6. – С. 102-112.
5. Воронюк І.В. Психологічні аспекти і потенціал дистанційної моделі розвитку технік творчої взаємодії вчителів з учнями // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – Том X. – психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 24. – С. 100-113.
6. Воронюк І.В. Психологічні та методичні аспекти підготовки вчителів до творчої взаємодії з учнями // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету [Текст]. Т.1. Вип. 103 / Чернігівський педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2012. – С. 62-67. (Серія: Психологічні науки).
7. Воронюк І.В., Смутьсон М.Л. Совершенствование техники и приёмов креативности взаимодействия учителей с учениками // Проблемы теории и практики современной психологии: XII ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, посвящ. 20-летию фак. психологии ИГУ : тез. докл. /ФГБОУ ВПО «ИГУ» ; [редкол.: И.А. Конопак [и др.]]. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2013. – С. 421-425.
8. Воронюк І.В. Оптико-кинетические невербальные сигналы как компонент педагогического воздействия на учащихся // Научное творчество XXI века: Сб. статей. Т.1. / Научн. ред. Я.А. Максимов. – Красноярск: Изд. Научно-инновационный центр, 2012. – С. 44-52.
9. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М., 1985. – 315 с.
10. Окунь Я. Факторный анализ: Пер. с польск. Г.З.Давидовича. Науч. ред. и авт. предисл. В.М.Жуковская. – М.: Статистика, 1974. – 200 с.
11. Харман Г. Современный факторный анализ. – М., 1972. – 485 с.
12. Шмельов А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику. – М., 1983. – 157 с.

В статье представлены результаты формирующего эксперимента по развитию умений творческого взаимодействия учителей с учащимися, а также вариант использования перспективной схемы оценки эффекта формирующего эксперимента, которая состоит в совместном анализе изменений средних оценок по критериям успешности формирующего эксперимента и, на основе факторного анализа данных, структурного перестроения в личности учителя конфигурации стратегий, приемов влияния и алгоритмов взаимодействия с учащимися, чем обеспечивается повышение уровня креативности педагогической деятельности.

Предложено такой подход, по выявлению структурных перестроек состава техник влияния в ходе психологической подготовки, использовать для управления системными эффектами внутреннего объединения техник взаимодействия и, на такой основе, усилить прагматизацию подготовки и переподготовки учителей для повышения креативности их деятельности.

In article are presented results of forming experiment on development of abilities of creative interaction of teachers with pupils, also a variant of use of the perspective scheme of an estimation of effect of forming experiment which consists in the joint analysis of changes of average estimations by criteria of success of forming experiment and on the basis of the factorial data analysis, structural evolution in the personality of the teacher of a configuration of strategy, methods of influence and algorithms of interaction with pupils, than increase creativity level of pedagogical activity is provided.

It is offered such approach, on revealing of structural reorganizations of the set of techniques of influence during psychological preparation to use for management of system effects of internal association the techniques of interaction and, on such basis, to strengthen pragmatism of preparation and retraining of teachers for increase creativity their activity.

Статтю подано до друку 25.02.2014.

©2014 р.

Л. Л. Лотоцька-Голуб (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ НА ПРОЯВИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ЛІКАРІВ

Актуальність теми. Інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до працівників медичних установ нові, більш складні вимоги, які, безумовно, впливають на психологічний стан працівників, обумовлюють виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у лікувальній діяльності, через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за відновлення здоров'я хворих, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є "синдром емоційного вигорання" [2, 4].

Проведений нами теоретичний аналіз показав, що для синдрому вигорання характерними є почуття несправедливості, соціальної незахищеності, великої залежності від навколишніх через розчарування викликаного невідповідністю вкладених зусиль і отриманих результатів. Дослідниками відзначається, що "вигорання" супроводжується порушенням "балансу" ресурсів життєдіяльності (К. Маслач, 1993). Це приводить до переживання нездатності жити як колись, втрачається "колишня" життєздатність, превалює гнів, життя перестає радувати, наступають її "сутінки" [2, 3].